

日本近代体育の思想と実践 (12)

保健体育科教育教室 入 江 克 己

はじめに

大正前期における教育のある一定程度の自由化政策は、大正中期以後次第に軌道を修正し、ファシズムへと移行を始めることになる。具体的には臨時教育会議の設置（大正6年）とその兵営化政策を契機としているが、その過程については、別の機会にふれているので、それに譲るとしても、明らかに「内に対する自由、外に対する帝国主義」⁹⁾（松尾尊兌）という大正デモクラシーの限界が露呈されたに過ぎなかった。

江木千之、木場貞長、鎌田栄吉等による「兵式体操ニ関スル建議」は、陸軍現役将校の学校配属という現実を迎えることになるが、軍事教練の実施に対する批判や反対運動は、遂に体育界（長田等の批判を見るにしても、）では浸透することなく、草の根のファシズム段階を将来することになる。それは、まさに大正自由体育論に内蔵する二律背反のなせる結果にほかならない。

この小論では、そうした時代的情況を迎えつつある大正後期における自由体育論とその実践を考察してみたい。

8. 大正後期における体育改造論

1. 八大教育主張と自由体育論

(1) 樋口長市の自学主義教育論

大正10年8月1日から8日まで雑誌『教育学術界』（主幹金子止）の主催で「八大教育講演会」が開催された。よく知られているように、当日の講演題目と講演者は次の通りであった。

一、自学主義の徹底 樋口長市 二、自動主義の教育 河野清丸 三、自由教育の真髓 手塚岸衛
四、衝動皆満足と創造教育 千葉命吉 五、真実の創造教育 稲毛詛風 六、動的教育の要点 及川平治
七、全人教育論 小原国吉 八、文芸教育論 片山 伸

当日は会場の定員2,000名に対して5,500名の申し込み者という盛況ぶりであったという。主張者の一人である手塚は、当日の様子をこう伝えている。

「私は開会の当日に此の会に上りまして、満場立錐の余地なき實際家諸君の御集りを見て、今更の感に載たれたのであります。今や教育實際家覚醒の時期に際して居ります。私共、茲一二年ばかりの間幾千人かの各府県からの参観者に接して親しく語るうちにも、厳として犯すべからざる自覚の閃光が人を射るを直覚しました。数百通の文通によっても、如何に教育革新の気運が熱しつゝある

かを証拠だてることができます。遂に我々共をして實際家は覚醒しつゝありと叫ばしむるに至ったのであります。更に本会合が、かゝる盛大を極めていゝるも決して偶然ではありません。私は実に、斯く考へて居ります。⁹⁾

ところで、この講演で樋口は、「明治の教育は主智主義の教育である。模倣主義の教育である。注入主義の教育である。教師中心主義の教育である⁹⁾」などと、「人によっては、この教育を以て明治聖大の一大汚辱であつたかの如く言ひくさすのでございますが⁹⁾、ダーウィンやハックスレー等の進化論が世界を風靡し、適者生存、弱肉強食の支配した「明治の教育としては適当な教育であつたと信じます⁹⁾」と、明治教育の主知主義、模倣主義、教師中心主義教育は必要悪であつたと一応擁護している。

しかし、「大正の今日に於ては我国家、及び国民の要求する所は、明治時代のそれに比して著しく違つて来た⁹⁾」と言う。つまり「現時に於ては我が国はこれを外しては、我等特有の文化を世界に誇らなければならぬ時代に際会して居る⁹⁾」のであつて、この時代的狀況の變化が、「国家としては外に対し、内に対して新人を要する。新國民を要望する時代になつて居る。⁹⁾

なかでも「個人の覚醒⁹⁾」という時代思潮を特徴としており、したがつて教育も、時代とともに變化し、「私のここに掲げました自学主義の教育と云ふものも、亦在來の教育に対して慍ざる所があり、新時代の要求に應ずる教育として起こつた一案⁹⁾」であると言う。また樋口は、自らの自学主義教育を(1)従來の教育が知識万能主義であるのに対して、子どもの内部の能力を十二分に發揮せしめるようにする教育、(2)教授万能主義に対し、子どもの自主的學習を重んずる教育、(3)従來の心理学の主知説に対し、主意説の心理学に立つた教育理論であると特徴づけている。

さらに樋口は、自学の「自は自主的、自慣的、自發的、自動的¹⁰⁾」を意味し、学は「學習の略¹²⁾」であると言ひ、しかもこの自学は、子どもの學習本能にもとづき、「學習本能の上に自学を建設したい¹³⁾」のであり、「兒童自我の自覚¹⁴⁾」にまで到達することをめざすものであると主張している。

(2) 河野の自動主義教育論

自動主義教育論を主張する河野は、その概念について自動教育と自動主義教育とは異なり、自動教育は、いわゆる放任教育と同義語であつて、「我々は被教育者に自分の力を働かせる、其ことを主義とし、原則として、さうして大人が指導して行く、一方大人が之を指導すると同時に、他方又被教育者の學習態度を養つて、自動を主義とした¹⁵⁾」教育が、自動主義教育であると規定している。

「昔の『民は、拋らしむべく、知らしむべからず』と云ふやうに、教授法なども教師の虎の巻で、彼等子供に知らしむべきものではないと云ふのでは、教授と生徒とが協心、戮力、肝膽相照らしてやると云ふことは到底出來ない。だから十分に、自動自發的にやらなければならぬと云ふことを、生徒に自覚させて、さうしてやると云ふことにしなければならぬ。

此自覚があれば一挙一動を目的々にやれる。例へば体操の際、只だ先生が号令を下したから手を挙げる、手を左右に動かす、上体を前に曲げると云ふのではいけない。何の爲に斯う云ふやうにするか、どう云ふ必要があるか、どう云ふ利益があるか、何処の筋肉をどう發達せしめるかと云ふやうに、総て一挙一動を自覚を以てすると云ふ、即ち目的々にやると云ふのが教育の目的で、教師が學者先生から仕込んで来て、また自分の體驗に何にもならぬところを、子供に伝へると云ふやうなのは決して教育の目的でない。吉田熊次先生が社会的教育学と云ふのを主張して居られるからと云つて、其通りに、自分が體驗せずに、共同奉仕をしなければならぬと云ふて、自分の體驗せぬものを以て子供を壓迫する。さう云ふ風なのは教育の目的を果たすものとは言はない。

我々の教育法は子供自身の見地から、教育の目的まで作らしめなければならぬと云うやうな立場を取って居るのであります。〔6〕

さらに河野は、自動主義教育の哲学的原理は篠原の「自然の美性化」にその根拠を置くとして、次のように言っている。

「自動主義教育と云ふのはどうするのかと云ひますと、高等師範の篠原教授は自然の美性化と云ふことを言ひますが、是などは大変簡単で要をえたものと思ひます。此の自然性を理性化すると云ふやうな思想は、余程古くから存して居るのであります。之を簡単に表はしたのは篠原君の功績であると思ひます。それで私もやはりそう云ふ主義を取りまして、自動主義教育といふのは被教育者を助けて、其自然性を理性化せしめる所の事業ぢやと、定義を下したいのであります。〔7〕

河野は、子どもの本能、衝動を理性的価値にまで昇華させることを自動主義教育の究極的な目的としたのである。

(3) 手塚の自由教育論

一方手塚の自由教育論は後に取り上げるが、ここでは自学主義教育を一歩進めて、自由教育へと発展させるべきであるとしている。その「自由」の概念は、篠原の政治的自由が含まれていない「自然の理性化」であるとしている。例えば手塚は、こう主張している。

「自由教育と云ふと、何か政治上の教育をして居るやうに思ふ人もありませう。又自由と云うことが政治上に使はれて来たものだから、自由、民権自由、是れがそれと同じことゝ考へますことから、其の自由と云ふことに対して、誤解が出て来ます。政治上の自由とか、云ふやうなこともよくいふが、考へて見れば人類はよりよく社会生活をして行くと云ふ立場を離れることは出来ない。それをも壊して、結社の自由、言論の自由、さうして其の社会の解体を要求することは誰も出来ない〔8〕と。

また手塚は、「教育の方法上から自由と云ふことは、それが教育の目的意義に照して、児童の本位に鑑みて、かゝる干渉束縛は無用なものである。無用どころではないで、有害である。不合理であると認める範囲の干渉束縛、つまり教育法の悪い所を打破しやうとするのが、自由教育の方法上の自由で、制限のある、程度のある自由で、其の限りに於て許される〔9〕と述べ、方法上の「自由」として自己規定している。この手塚の言葉には、大正自由教育の限界がみごとに表現されている。

手塚は、自由を自然の理性化、純粹自我の自覚にもとづく理性活動としてとらえ、そうした活動が目的自由、積極的自由であり、かつ創造を意味し、「一個人的に体现せられた人格である〔10〕とみている。手塚のこの講演は、後に論争を巻き起こすことになるが、その争点は、(1)手塚の理論と実践のギャップ、(2)自由の概念、(3)方法上の自由の問題であった〔11〕

(4) 千葉の一切衝動皆満足説

また一切衝動皆満足説を唱導する千葉の論理は、いかなるものであったのか。

彼は、「真に自由教育といふものがあるならば、徹底した意味に於ては子供は何なりと好きなことをやってよいといふことは許さなければなりません。斯ういふ風に許して、始めて本統の子供の自我、個性、独創の発揮される教育となる〔12〕と述べる一方、衝動、欲求は、生物が生きていくうえで価値を有するものであり、それゆえに衝動、欲求を圧迫することは不自然であり、したがって衝動、欲求を完全に満足させた状態が、道徳的善であって、一切衝動満足というのは、その人のそのときにおける衝動の無限の創造的総体、すなわち「独創とは衝動満足の徹底的状態〔13〕にほかならず、こ

の創造的総体のなかに全我の個性が表現されるとしている。

(5) 稲毛詛風の創造教育論

稲毛は、「人間は自覚的存在である人生は自覚的の営みであります⁽²⁴⁾」ととらえ、「創造教育は創造と云ふ原理を以て教育の全体を説明し、規制しようとするもの⁽²⁵⁾とみている。そして「我々をして我々全人類の総てをして創造生活を営ましめんが為に、最も根柢的な方法手段が教育であるからして、教育の究極の目的は、取りも直さず人生の目的たる創造を可能ならしめることである。従って教育の目的は創造の創造である。即ち二重の意味に於ける創造が教育の目的である⁽²⁶⁾と人生の目的は創造にあるがゆえに、教育の目的も、必然的に創造にあると言う。しかも「我々の直接的生活は人格としての生活⁽²⁷⁾であり、「従って創造教育が人生の目的である此の創造をして可能ならしめ、創造をして最も整然ならしめんが為の原動力の養成—創造の創造である⁽²⁸⁾がために、「取りも直さず、創造教育は人格教育であると断言して差し支えない⁽²⁹⁾と述べている。

(6) 小原の全人教育論

また全人教育論を鼓吹する小原は、自らの全人教育とは「子どもの有する全てを、天から授ったすべての性能を出来る丈順当に伸ばすことを願とする⁽³⁰⁾教育であり、あくまでも個性の尊重を基本原理とするものである」と言い、この原理から体育の問題を取り上げ、その現実を皮肉を込めて次のように批判する。

「文部省がやかましくいって、肋木や平行棒が麗々しく運動場に飾らるに至った。その中早くも雨曝らし、日曝らしで腐っては居ますまいか。しかもアチラコチラには体操で狂人になった学校や縣はないでせうか。『一縣恰も体操学校の観有候』とは関西の某縣ださうです。東北にもさういふ縣があります。東京市の最中に有名な体操学校があったさうです。市当局もこれを誇り、学校長以下職員もこれを誇りとして体操を盛んにやり、児童も先生も随分時間をそれに費やしたもんださうです。関西には『朝から晩まで運動会みたやうな学校』があるさうです。中学校に至りては狂ひ学校と呼ばれる学校もあります。東京から下関まで馬みたやうに駈ッコした学生もあります。意育としては旺んなものであるが、体育として見る時は危険千萬な話です。運動が過ぎて甚だしく毒ですよく専門学校の選手が若年にして斃れるのを見るがよい。しかもこれらの多くが売名の為の教育ではないでせうか。かゝる虚偽の教育と応ふことが出来ないか知ら。若い教師達の猛省を特に促したいのです。東北のある体操縣の如きは今は反動が来て、むしろ体操を軽蔑し、必要以下に見てるさうです。それだからいけないのです。吾人は常に中庸まででなければならぬ。

『此頃は東京は理科はハヤラヌさうですなア』と聞かれる。生理的に筋肉や骨格の発達や均斉を主に論ぜられる桜井博士の主張の如きも、無論体育の一部論であって全体ではない。いはんや肋木や平行棒に於てをやですもつと子供とか、人間とかいふものゝ本性を考へてみて、本能的な遊戯の世界なぞに貴いものはないでせうか。木登りや石投げ、魚釣りや游泳、縄飛びや兵隊ゴッコ、何等かそこらにあらうと處ぜられますまいか。

体操と裁縫とが多く発達せない理由は実に、いつも多くは頭の悪い先生がやるからでありますまいか。何だか私には一番体育が開拓されていないやうに思われます。殊に外見を飾る為に体操が使はりてはいまいか。それや規律や訓練も必要だが、非常に身体の力の差異の多いものを一団にして、一斉に歩調や手の上げ下げばかりに苦心して、うっかり手でも下げる処ろを上げやうものなら、大目玉頂戴するやうでは体操も怪しまれる。かゝる珍話があります。長野縣の小学校長団体が、香川

縣の某体操学校へ参観に行ったさうです。先づ問ふて曰く、『この学校では、如何様にして体操科では個別取扱をされますか。』当該校長答へて『別に何もありません。』と。『それでは御校の体操は見る価値はありません。』と、ゾロゾロ辞して去ったさうです。

長野人と香川人の特色を最もよく現して居る。個性重導、個別取扱からいふなら、歩調などは揃わぬことがよいかも知れん。私の友人の一人に某といふ丈の低い男が居た。『短足類』と綽名したものだ。兵式教練の時、剣でもつと、ステッキみたやうに長かった。可愛そうに一緒に分別式でもやると、短い足を出来る丈大股に広げて、しかも同じく一分間百十四歩の歩数で歩かねばならぬのには、ホトホト困っているのを何より気の毒に思ったものです。歩調なぞ取ってはいけなと曲解されては困るが。もっと考へてもいいでせう。⁽³²⁾

このほか及川は、すでに論述した経験主義的な動的教育論を主張し、また片山は、文芸教育と教育の根幹にすえ、人間を全体的な生命体としてとらえ、その生命体としての人間生活の能力の形成を実現する方法として文芸教育の必要を説いている。

2. 手塚岸衛の自由教育論と自学主義体育論

(1) 手塚の「自由」の概念

大正後期の自由体育運動を代表する理論と実践に、八大教育主張者の一人である手塚の自由体育論と千葉師範学校附小の実践がある。同附小の自由教育実践については、後にふれるとして、ここではその背景となっている彼の理論を見てみたい。

すでに八大教育講演会での主張に明らかなように、手塚の思想は、同附小の理論的指導者である篠原の「自然の理性化」を理念とする新カント派、なかでもナトルプの理想主義を、その哲学的根拠に置いている。すなわち手塚の自由教育は、自由放任を標榜するのではなく、人格的、理性的自由、別のことばで言えば、理性による自然の支配、文化の創造をめざすものであり、創造性の尊重と自然の法則を重視し、同時に責任と服従の価値を教育的意義においたとされている。

この一般的な見解に対して例えば松井春夫は、「千葉師範の自由教育の基礎が篠原教育学だけであったか、どうかについては若干の問題がある⁽³³⁾と異論を唱え、その根拠を次のように説明している。

つまり手塚が、東京高師を卒業して福井師範学校教諭となったのは、明治41年のことであったが、篠原は、当時この福井師範学校附小の主事をつとめており、手塚は、篠原に代わって福井県教育雑誌の編集責任者となっている。これが手塚と篠原の出会いであった。

篠原は、この当時エレン・ケイやライ、モイマン流の自然主義的な新教育に傾倒していた頃であり、その後大正2年に京都大学に入学し、大正8年まで京都で過ごすことになる。

一方手塚は、福井師範を去り、群馬第一師範を経て、大正6年春に、京都女子師範学校教諭兼京都府地方視学官として京都に赴任することになる。松井は、手塚が地方視学官として京都に着任したことが、必ずしも千葉師範附小の実践と篠原を結び付けることにはならないと言う。つまり「この地方視学は、当時の京都府知事、木内重四郎の肝煎りで新設された役職であり、手塚はその一人として、その頃京都府教育界の根本方針ともされた自学自習主義の教育に直接触れる職責を担っていた⁽³⁴⁾ことが大きな影響を与えることになったと言う。

京都では、当時児童中心主義的な新教育運動への動きが早くからあり、それは谷本富が「自学輔導」主義を唱導するようになる明治40年頃からであった。木内が採用した自学主義は、京都師範附小で始めた「英才教育」と密接な関連があり、同附小では、一学級25名という条件のもとで画一打破、個性尊重、自学主義と抱き合わせて実践されていた⁽³⁵⁾京都のこうした自由主義的な雰囲気は篠

原の教育理論とならんで、手塚、ひいては千葉県下の実践に直接、間接に影響を与えることになったと理解すべきであると、松井は指摘している。

篠原は、2年後の大正8年春に東京高師の教育学教授として転任し、同時に手塚も、千葉師範学校教諭兼附属小学校主事として赴任することになる。手塚の実践が、教育界の注目を浴びるようになるのは千葉師範学校に転任した直後であるのに対して、篠原は、大正9年8月に千葉に招かれ、4日間にわたって「現代教育の根底をなす哲学一般」というテーマで講演をしており、そこに若干の時間的なズレが見られるとしている。しかし、たとえ、そうしたズレが存在しているにしても、手塚の教育論に篠原のそれがかなりの影響を与えているであろうことは、手塚の論述から容易にうなづける。

千葉師範附小の実践理論は、新カント派のナトルプやゲールラントの構成的認識論にもとづき、篠原が主唱した「自由獲得の三段階」を援用した「動向・構成・反省」という論理であった。篠原は、自由の概念を「多態の先験的総合」と規定し、「自由教育は批判哲学の立場から教育の問題を解かうとする小さな試みである。『多態の先験的総合』といふ眼で、真面目に教育を見つめやうとする努力である」⁹⁶⁾と書いている。

こうした自由の概念から篠原は、手塚の「自由教育は理性の活動と自然の発動、統一する意識と統一せられる部分的意識と、超越 Über leh と経験とを対立せしめ、この対立を認めない所には教育はないと主張する。(中略)かくて自由教育は第一に、外から制する教権の教育に反対し、第二に、子供の自然の発動を空想的に嘆美する Infantilism に反対し、第三に又自然の発動と理性の活動、衝動的勢力とを一直線上に並べ観ずる自然主義に反対して、理性の名による『正当なる厳格』を以て其の第一原則に掲げる。私は手塚岸衛君の主張する自由教育をかやうに解している。⁹⁷⁾

篠原が自由の概念を「自然の理性化」と表現するようになるのは、大正8年頃からであるとされているが、篠原の観念的な自由の概念は、八大教育主張にも伺えるように、手塚のそれに忠実に反映されている。手塚は、別の個所で国家と個人の関係について国家を個人の自由の表現されたものとしてとらえ、こう記している。

「国家とヘーゲルのいったやうに、個人の自由を実現したものであり、個人とは個性体であるとともに国家の股肱であるから、個人の自由は個性完成の目標であり、国家の秩序は自由実現の制約である。国家が秩序を乗持し規律を匡正するからこそ、個人—国民—の自由が存在するのである。国家が個人の自由を制限するのではなく、国家があるからこそ個人の自由が生きるのである。個人の自由は国家とかけ離れては呼吸しない。国家の秩序は個人の自由と血が通はなくては絶滅する。かゝる国家に於ては秩序と自由とは何らの矛盾がない。立憲治下の公民を養成するとは、自律的な政治能力を有する国民を作ることである。自律的とは自己が法を立て、自己が従ふ即ち合法則の謂である。かゝる合法則とは自由であり、自治であり、秩序である。⁹⁸⁾

こうした国家と個人の予定調和的な自由の概念は、明治後期における社会有機体論の残滓を思わせる。

(2) 自学自治の提唱

こうした限界をかかえながら手塚は、自学自治にもとづく教育の改造を強力に推し進めていった。

手塚は、谷本が主唱した「自学輔導」主義にはきわめて懐疑的で、自学ということは教科内に限定されるべき性格のものではなく、学校教育のあらゆる分野に貫徹されるべきであると言う。

「自学輔導といふ言葉は明治四十年頃からのものと思ふ。今日では方法上の自学主義は、何人もこ

れを疑ふものすらないほどに、肯定され、普及されているが、しかし実際には徹底を欠いているやうに見える。教育全系統の自学ではなく、単に教科に止り、教科の中でも、読方か算術位に過ぎず、家庭に於て、或は始業前放課後の早出脱退による、単なる復習予習をなさしめ、教授の進行上の埋草のための自学では、教師の教授と児童の自学とは何等関係なしに、予備提示整理といった風の教授をなして、依然として受動注入をこれ事とせずんば、いたづらに愚問愚答を重ねて、開発問答式と心得ているものが、決して少くはあるまい。

われ等は、知識技芸に対する自律自治、身体養護に対する自疆自斉と、つとめて児童の自覚、即ち自由なる自己実現を本体として、全教科に涉って否単に教授の方面ばかりでなく、訓練も、養護も、如何なる時如何なる処に於ても、学校教育の全局面に涉って、何処を切っても、血の出るやうな自学主義にまで改造すべきことを主張するのである。³⁹⁾

このような自学主義を標榜する手塚は、この自学は子どもの発達に即した自治学習によって実現されるべきであると言う。

「児童自発に基く自学や自治は、下学年では成立たぬとか、すくなくとも五年以上でなければできぬとかいふものもあるが、われ等の実際上の経験からいへば、自学も、自治も尋常一年からできる。勿論高等科のそれのごとくはないが、尋一には尋一程度の自学と自治が存せねばならず、青年は青年の、大人は大人の自学や自治が、尋五以上になってから突然生まれるのではない。無から有は出ぬはずである。(中略)実は自学自治、それが人の生まれてから死ぬまでの生活なのである。自学自治は人生の永久に逐ひかけるものであるとともに、また教育の出発点である。尋一には尋一として必要にして、かつ十分なる自学自治がある。一客観的には勿論程度の差があるが。一自学自治は主義として全学年を縦貫すべきである。⁴⁰⁾

さらに手塚は、「われ等はいたづらに児童を放任せよといふのではない。いかなる我が儘をも許容せよといふのではない。人は果因自然の必然に捉へられたときに、かへって不自由となるのである。自由とは我儘勝手の謂ではなくして、かへって規範に従って行動したとき、そこに自由はあり、そこに人格が存する。自由は無秩序、無規則ではなくして、かへって合法的の働きの謂である。干渉圧迫を脱せんとする消極的自由で、進んで自らの価値実現をなす積極的自由である。消極的自由は完全の自由ではないが、完全の自由への道である。だから教師はつとめて無用の緊束高圧を除き、消極的自由からはいつて、積極的自由の発現を誘導すべきである⁴¹⁾」と言ひ、手塚の言う自学、自治主義は自由を基盤にすることによって、はじめて実現されるとしている。

ここには手塚の言う「方法上の自由」概念が、端的に表現されている。

(3) 干渉束縛主義教育批判

自学、自治、自由を以上のようにとらえる手塚は、その観点から従来の教育を干渉束縛主義、注入主義として、次のように批判している。

「従来の教育はあまりに一斉画一に過ぎはしなかつたか。又あまりに子供を受身になし、又あまりに注入に過ぎはしなかつたか。又あまりに干渉束縛に過ぎはしなかつたか。又あまりに形式教授一所謂形式なるものを万能視し過ぎはしなかつたか。又眼前の所謂結果に囚はれ過ぎはしなかつたか。

又あまりに浅薄なる実用主義に、或は実利主義にカブレ過ぎはしなかつたか。一括して申せば大人本位で、教師本位であつて、教員を中心として、子供を中心し置かなかつた憂を持つのであります。今や教育は追詰める所迄追詰めて、逃げ出すことの出来ない下町路露の中に追込めました。(中略)人形が糸を引けば一斉に挙手し敬礼す。かゝる学校に於ては、児童の自覚と自由とは、教室の

隅の塵箱の中にすら発見することは出来ない。騙して、賺かして時には鉄拳すら見舞って、かくして教師は児童管理は巧みなりといふ。いはゆる児童管理なる語は一斉画一の檻襖隠しに興えた美名であるやうに思はれる。^[42]

さらに手塚は、こうした画一主義、形式主義、あるいは干渉束縛主義の弊害が、たんに教科内にとどまらず、学校行事である朝礼や会礼等にまで及んでいると指摘する。

「朝礼とか、会礼とか名付けて始業時より十分乃至二十分ほど前に集めて、早朝からお小言の会が始まる。それも大抵は校長教員の思ひつきの言辞である。やれ土手に上るなとか、廊下を駆けるなとか、昨日学校帰りに喧嘩をした者があるが、あれは善くない、下学年生では体操機械に触れるものがある、相撲をとるとあぶないといったやうに、多くは勿れ主義の禁止命令が頻発される。団体訓練と号して身動き一つさせず、たゞ頭から外部的な押しつけの威圧で、児童を萎縮させて得意がっているものも世には少くない。^[43]

手塚は、こうした干渉束縛教育の打破を叫び、「われ等は現在の教権過重を非難する。否な誤れる教権の乱用を排斥するものである。教師が理性体であるときのみ、即ち身に価値を現すときのみ権威がある。価値のみが児童を支配し、干渉しうる。これは実は干渉ではなく、自由なのである^[44]と述べている。

(4) 社会ダーウィニズム教育論批判

一方手塚は、明治以来の社会ダーウィニズムにもとづいた教育論を取り上げ、厳しく批判しているが、社会ダーウィニズムを論理とする教育論批判は、稀であり、少くとも石川啄木につぐものである^[45]

「明治維新以来、物質の潮流は滔天の勢を以て併し来り、次第に民庶を駆って、利己功利に感染せしめ、偏向せる進化論の見解に落し入れ、自然科学万能の淵に惑溺せしめ、さらに実用主義的教育の全盛をきたし、一般思想と、相倚り相扶けて、実利主義を高潮させているが、日本現時の憂ふべき実情である。(中略)

利己功利よりも一層深く一般に悪影響を興へているものが、進化論的生物的見解である。人間が生物であり、動物である以上、厳として生存競争とか、適者生存とか、優勝劣敗とか、自己保存とかいふ進化論上の法則の下に、支配されるといふことから人生は競争であり、戦闘である。いかにしても戦争場裏の勝利者たらねばならぬ。『勝てば官軍』である。『敗くれば賊』である。勝つことに手段は撰ばぬ。成功さへすれば優者であり、適者であると主張するのが進化論の唯一の立場とする人の論調である。かくして人間を次第に動物に近らしめたものは進化論的思想である。生物の見解が目的論に遠ざかって、器械的説明に墮せんとしてゝあるは憂ふべき現象である。」

また手塚は、もう一步踏み込んで国家主義、富国強兵主義の問題を取り上げ、「単に富国強兵を以て国家の目標とするがごときは、たとへば個人にとれば腕力と金力との所有をのみ逐ふに等しいものである。真善美の本体価値を度外視する個人が不可なるごとく、文化の支持者たらざる国家は、その可なる所以を発見しえぬ^[46]としている。

それにもかかわらず、同時に手塚は、「かくいふも、われ等は富国強兵を呪詛するものではないことは勿論、個人にとりて健康と財産とが方便価値として有用なるがごとく、文化支持の任務を果たさんが為に、国家にとりて富強をはなはだ必要とするものであるが、ただ本来を転倒して冠履を無視してはならぬといふに過ぎぬのである^[47]と述べており、こうした自己矛盾は、すでに理解されるやうに彼の社会有機体説に由来する。

(5) 自治教育と自治会の組織

従来の教育をさまざまに批判する手塚は、大正9年から自由、自治を理念とする具体的な学校改造に着手していった。手塚は、こう書いている。

「大正九年四月、久しい間教育改造意見の持主であった訓導諸君と、ともに勿頸の誓いを立て、全学年前学級に向って教授訓練施設経営の全部をあげて、自由教育主義に則らんことを約し、教育上適切要ならざる因襲的な施設と事務とを淘汰し、駆逐せんが為に、一学期間従来の当校内規の無視を申し合わせて、或は掲示板を児童の発表板となし、或は教師中心の朝礼を児童本位の自治集会と改め、或は授業終始の敬礼煩瑣を簡略にし、或は級訓を除いて、撤去して絵画の扁額に替へ、或は級訓を除いて、あらたに学級精神を掲げるなどの施設の末より、教授に訓練に自学と自治との二つの大旗をかざして陣容を整へた。⁽⁴⁸⁾

手塚は、具体的には「学級自治会」を組織し、この自治会を「小社会」的な性格として規定するのみならず、学校生活の基礎的な単位としても位置づけている。

「われ等の学校には尋常一年生より各学級ともがある。しかしそれはいはゆる学校都市といったやうな、社会生活の小模型を学校に入れて、大人として自治体の一員として、将来社会生活の直接準備をさせるためのものではない。(中略)学級自治会の主なる任務は、児童の現在の生活、もすこし狭めていへば、学校生活それ自体を、児童相互に学級単位に自治せしめふの意である。これ現前如実の生活を全然離れて教育はないからである。⁽⁴⁹⁾

(6) 単独自学と協同自学

手塚は、この自治会組織を媒介に、高等科の男子学級に週一時間の「自由学習時間」を特設するとともに、学習法として「単独自学」と「協同自学」を唱導し、協同自学を、さらに「相互自学」と「全級自学」に区分している。つまり単独自学は、個人による主体的、自主的な学習であり、協同学習のなかの相互学習は、グループや集団による主体的学習であり、全級自学は、学級集団による自主的な協同学習体制であると手塚は規定している。単独自学と協同自学の関係について、手塚はこう言っている。

「まづ個人的に独自に自力で研究をなしたものでなければ、組や団の研究員たる資格が無い。組や団の相互自学は単独自学の解疑、批判、反省、補正を成すもので、全級自学は相互自学に於て、なほ浅薄であり、不確かであり、未解決であるものを、疑を解き、さらに確かめ、一層深めやうとするところの学習努力に外ならない。⁽⁵⁰⁾

手塚は、明らかに個人的な主体的学習を、さらに集団のレベルまで昇華させることを構想していたとみられ、ここには木下竹治の学習論の影響が伺える。この学習論は、体育の授業過程にも反映されていくことになる。

(7) 自学主義体育論

自学・自治教育論を標榜する手塚は、『自由教育真義』の後編で体育にも言及している。彼は、当時の千葉師範附小の体育について「体育の方法には細心なる注意を払ひ、検査の結果を学級毎に体力比較表を調整し、自己の体力を各自に自学反省させ、また盛んに自由遊戯を奨励し、全校職員児童の綱引を励行し、或は静座、教室体操を行ひつゝあり⁽⁵¹⁾」とその実践を報告しているが、手塚自身は、体育の方法理念を自学主義におき、こう述べている。

「一、器械的に一斉画一ならしめず、児童の自覚に訴へ、各個人に適應せる体操を主とし、個別指

導をなす。

一、解剖的、整形的、論理的に過ぐる体操を中和するに、一大有機体たる全身の陶冶上、自由、自発、統合を要する運動、即ち遊戯競技を以てす。

一、尋常五年生以上の男女に木剣・薙刀体操を課す。

一、時々簡易なる運動会を行ふ。

^[52]

また手塚は、尋常五年生女子の教材を(1)自由練習、(2)共通指導教材、(3)自由運動、(4)バスケットボール、(5)諸教練、(6)拳踵、(7)呼吸の七教材に分け、その指導過程を次のように説明している。

(1)自由練習—始業と同時に子供達は、主に徒手的な体操を各人の「心力と体力に応じた回数を行なし、子ども相互に教え合い、学習を展開するとともに(相互学習)、「教師は機敏に児童の自由練習の間を巡って、個別にその要領及びその実行の態度等につきて、賞賛し、批評し、或は示範し、又は一二の模範的のものを見出し、全児をして動作を見せしめるなどして自覚的に指導した。」

(2)共通指導教材—自由練習教材の学習の後に共通的、一斉的な教材で、徒手体操、器械(肋木を使った)体操教材を用い、個別的な学習を通して、最終的には全体の統一を目標としている。

「教師は児童が全部自由練習教材を終へるを見て、肋木の前に集合させ、肋木支持上体屈拳踵を示範し、さらに一児に行はせながら、その名称、目的、これに作用する主要筋、要領と生理解剖上の関係及び実施上の注意等を理會させて、十分なる自覚を興へた。

児童は、自己の為し得る限り個別に試行したる後、他人と相互に研究し、訂正し、しかうしてさらに教師の検閲を受けるべく申し出た。教師は一々検閲批判すること十四五名に及び、さらに正確なる児童数人づつを一団となし、兩三回行はせて他児童に示した。しかる後全児に号令し、一斉に行はせて共通指導をなした。」

(3)自由運動—スポーツ、遊戯教材の学習である。「教師は共通教材を指導し終へると、児童をして自ら心身の発達、趣味等に適応した運動を自由に選んで行はせて、これを指導した。児童は主として走高跳、走幅跳、箱跳び、鉄棒、バック等の自由運動を小団にて自由に自発的に行った。」

(4)バスケットボール—「全児童共同にバスケットボールを行った。競争にのみ重きを置かず、淑女的態度の教養に注意して指導した。」

(5)教練—「教練は内面より精神訓練に重きを置いて指導した。」

(6)拳踵呼吸—整理運動として「拳踵呼吸を行ひ、後児童に本時間の感想を聴いて終った。^[53]

手塚のこの指導過程論は、個別学習と相互学習、教材の選択制の導入等、今日の個別学習の先駆的実践としての意味を持つものである。また当時女子には不適當とされたバスケットボールを積極的に教材化したことは注目される。しかし、この手塚の指導過程論には、教材の系統性の問題等には注目されていないうらみが残る。こうした手塚の自主主義体育論は、主に同附小訓導の川島伊織等を中心に実践されることになる。

3. 木下竹治の生活学習論と立憲的体育論

(1) 自律的学習論と他律的教育批判

大正後期の自由体育実践に大きな影響を与えた教育論の一つに木下のそれがある。木下は、大正8年に京都女子師範学校長から奈良女子師範学校教授兼同附小の主事に転任し、「合科学習」論による自由教育に取り組み、昭和16年に退官している。^[54]

同附小では、冬期研究会を20回あまり、学習研究会を10回あまりを開催しているが、全国から「奈良の教育」を学ばんと、多くの教師が参観している。また児童を対象とする学習雑誌『伸びて行く』

(1927年休刊)するとともに、教師向けに奈良の理論と実践を広めるために、大正11年4月には『学習研究』(昭和16年に教育雑誌の統制により廃刊となる)を刊行しているが、この雑誌は、創刊当時2,000部、最高10,000部にも達したという。木下は、附小での実践をもとに『学習原論』(大正12年)を著すほか、『学習各論』(上巻 大正15年、下巻昭和4年)、『学校進動論』(上巻昭和7年、下巻昭和9年)等を刊行している。

ところで木下は、『学習原論』のなかで自律学習、合科学習、生活学習論を唱導しているが、彼は、まず伝統的な教育を他律的教授として批判することから、論を展開している。

「教師先ず教授し、教師から規範を与え、教師が真偽、善悪、美醜を判断して、その結果を児童生徒に承認させていく、教師は自己の意志を以て児童を支配し、児童生徒に対しては、一向に教師の意志に従順であることを要求している。訓育に於ても、体育に於ても大体同様の態度で望み、教育の目的に到達しようとして居る。これが他律的教育だ。何と云うても現今各学校家庭に於て実行されて居る教育法はこれだ。一勿論多少の例外はある。一此の如き専制的形式の教育法は、以前は或はそれでも宜しかったであらうが、自由・平等・協同を重んずる今日に於ては髓に時代錯誤だ。之では現代の要求する人、人らしい生活を遂げていく人は得られない。

教師は何故に教師の意志に従順であるよりも、児童自身の良心に従順であることを要求しないのであろうか。思ふに、従来とても自律的活動の必要を認めない訳ではないが、それは到底児童には望むことは出来ないことで、自律的学習の如きは有害無益である。それだから先づ児童を他律的に活動させて、漸次に之を自律的に活動する様にせうと考へたのである。私も絶対に他律的教育を排斥する訳ではないが、他律的教育は児童生徒を仕事に追廻して、創造性を養はず、独創的行為に導かず、徒らに外部の権威に服従して、課業に努める知力的奴隷を作り易いから面白くない。^[55]

また受動的教育についても、次のような批判を加えている。

「従来の学風は随分受動的であった。教師が自己を中心として教授し、訓練すれば受動的学風を形成するのは自然だ。教師は教込むことに腐心し、よく自分の興えた知識技能を受領する学習者か、さもなくば能く自分の計画に順応する者を優秀者として賞賛した。所謂巧なる教師とは、よく知識技能を嚙下することに努力した。その間に個性を発揮するでもなく、創造的活動をするのでも無い。

(中略)受動的学風の教授法訓練法は巧微になればなるほど、益々教育の正道を逸し、児童生徒の実力は低下する。それは寧ろ当然だ。此の如き教育法は世人をして方法そのものを軽視させるやうにした。しかし方法には罪はない。教育の如き複雑微妙の仕事に方法が無くは、決して成功は出来ない。只受動的学風の下には徒らに注入し、徒らに開発する方法が行はれて、記憶萬能主義が横行する、時勢の要求に應ずる人も養成出来ず、我も人も遂に従来行はれた教育法には満足できないやうになるのである。^[56]

さらに木下は、「他人の作った教科書又は教授細目によって学習する『教科書学校』の学習は、社会の進歩に伴うことが困難で、且つ学習者の実際生活と離れるのが極めて普通の状態である^[57]と教科書中心の形式的教育を批判している。

これらの批判を通して木下は、個性の原理に立脚した自律的学習論を提起し、次のように書いている。

「教育本来の意義は引立てることを除くことだ。即ち教育は外からの憂患を除去し、児童固有の本性を発揚することである。此の如き作用をする主人公は元来児童自身であるべき筈だが、従来は教師が余りに深入りして自分が主人公になった。その為反って教育の効果を十分に挙げることは殆んど出来なんだ。しかし児童には自律的学習をさせてみると、児童の本性に徹することが出来る。

(中略) 各児童は各自の個性を基礎とし、自分の環境に依拠して種々の経験を積み、工夫創作を為し、よかれ悪かれ、自分でなくは辿ることの出来ない道を進んで、人間固有の本性を発揚し、社会に貢献して行く。最早今日に於ては、多くの人は此の如き自律的学習が他律的教育に優って居ることを認めている。(中略)

自律的学習法の真髓は、児童が本来具有する所の創作性自律性を発揚することだ。児童には本来伸びる力がある。教師は余りに自分の力を過信して余計な干渉をしてはならぬ。⁵⁸⁾

(2) 立憲的・活動的人物の養成

木下が自律的学習を提起したのは、自律学習によって自我を拡張した自主独立の人格を備え、かつまた立憲的で活動的な人物を養成するためであった。彼は、この自我の拡張は、自由、協同の精神と独立的意志によって初めて実現されうると確信していた。

「自我を拡張することによって、真の自由と協同とを享受することが出来る。自由と協同とが二大原則となって、今後の新社会は建設されるであらう。自由と協同とは裏腹の関係がある。社会に於て協同無くては真の自由は得られ無い。また自由が拘束されて人の自律的活動が無いことになると、各自の理性的満足が得られなくて、真の協同は出来ない。自主独立の無い人の協同は外面協同に見えても、実は付和雷同である。協同の精神を基礎として社会に独立的活動をするると協同の精神は発揚せられ、自由は独立的意志を以て協同的活動に参加すると協同の精神を発揚する。(中略)

されば自我の拡張の生活は人を社会化するものであって、其の根本の性質は没我的のものである。吾々は此の没我的生活をする事によって自分と他人とを救ひ、社会の文化を創造していくのである。⁵⁹⁾

木下は、具体的には(1)完全なる動物になること、(2)精神の健全を図ること、(3)社会的に活動するように努める、(4)国際的精神と国家的精神との発揚に努めることをあげている。

(3) 独自学習と相互学習論

立憲的人物の養成とそのための自律的学習を標榜する木下は、その学習の原則に(1)学習を発動的にする、(2)学習を創作的にする、(3)学習を歓喜的であることを掲げているが、まず「発動的学風」の確立について次のように述べている。

「近来我が国民亦発動的に活動せうと云う風になって来た。個人及び社会の要求に順応すべき教育に於ては、如何にしても発動的学風を樹立せねばならぬ様になった。即児童生徒自ら知識と技能とを求め、自ら判断し、自ら感興し、自ら事物を処理することが出来る様にならねばならぬ。斯くて始めて世の進歩と共に推移し、時勢の要求に応じられる人になれる訳だ。(中略)

斯くしてこそ学校を卒業して後も、自ら既修事項を補充し、拡張し、世と共に推移し、一歩々々に自己建設の大業を成し遂げることが出来る。学校に居る時から自己発展の態度を養ひ、それを無限に持続していくと小学校第一條の主旨にも透徹して、真に道德教育及国民教育の基礎を作ることが出来る。⁶⁰⁾

木下は、この発動的学習を創作的学習、努力的学習、さらには歓喜的学習へと発展する基本条件としてとらえ、その具体的な学習方法論として独自学習と相互学習論を唱導するのみならず、及川の理論に学び、分団と学級集団を基礎とする相互学習を構想し、循環的な学習過程を組織しようとしている。

すなわち木下は、「新学習材料に対しては、学習は常に独自学習から始める⁶¹⁾べきである」と言い、

独自学習を全体的な学習のコアにすえ、相互学習を媒介とするスパイラルな関係においてとらえ、学習の集団化、社会化を意図したものである。このことを木下は、こう言っている。

「従来とても予習・復習の名の下で随分独自学習は行はれたものであるが、それは何れも教授の従属的活動であった。且つ非科学的で労力浪費的活動であった。吾々は此の独自学習を教師の直接、亦間接の指導の下で組織的に、計画的に、又経済的に実行して、之を学習の重要部分とせうと云ふのである。(中略)

折角独自学習を課しても、之を予習又は復習として教授の従属的活動とすることは避けねばならぬ。必ず独自学習を基礎として相互学習に入らねばならぬ。其の相互学習が終ったならば、再び独自学習に移って深刻な補充的学習を為すことが必要である。之と共に、更に他の新学習材料を取り、前の相互学習にて研究した結果を利用して、独自学習を進展させることは必要である。⁽⁶²⁾

この木下の学習論は、「独自学習は自主独立の学習であるが、学校の独自学習は学級内の一人としての活動であるから、各学習者は十分に協同の精神を發揮しなくてはならぬ。学習者は何れの場合でも自由と協同との精神を失ふべきではない。名は独自学習であっても学友相互に学習用具を共用する様なことがあって、決して学友相互に交渉の無いものではない⁽⁶³⁾と述べているように、自我の拡張と新社会建設の基礎となる自主独立のための自由と協同の理念にもとづくものであった。と同時に、木下は、相互学習の意義が特に学習の「社会化作用」にあることを強調している。

「よしや個別指導が種々の方法に依って遺憾なく行はれるにしても、学習者は各自を社会化して社会的大人格を養成する必要がある。茲に於て独自学習から一步進めて相互学習をする必要が生まれて来る。相互学習に於ては各児童生徒は必ず各自の独自学習の結果を持参して、独立の意志を以て相互学習に参加する。此の学習成員中には各特長を異にするものがあって、互いに協同して一の社会を構成する。それが所謂分団⁽⁶⁴⁾であり、学級であると。

(4) 立憲的体育の唱導

自律学習を方法理念とし、独自一相互学習論を主張する木下は、立憲的人物の養成の基本条件にスペンサー流に「完全なる動物になる」ことを掲げているが、身体健康を次のようにとらえている。

「身体健全の有りがた味ほど人に忘れられ易いものはない。身体健全の恩恵は太陽の如く余り偉大に過ぎるのであらう。然るに世の中には病床に苦しむものは甚だ多い。よしや医療を受ける程の病気ではなくとも、又医療を受けてもさほど効果の無い病気にしても、世人の社会的活動を妨害して居ることの甚だ沢山であることは、彼の精神療法だとか、気合い療法だとか云ふと、多数の患者が門前に蟻集するのを見てもわかる。実際児童生徒について調査してみると、故障の為に課業を妨害されて居るもので、医者が病人と認めないものが非常に多い。学習者が或は病気により、或は飢渴により、或は睡眠不足、又は外部の圧迫等を利用し、健全な身体的活動が如何に価値あるかと云ふことを自覚して、自ら求めて体育を実行する様にならねばならぬ。⁽⁶⁵⁾

また木下は、「立憲政体が専制政体に代り、人が家庭に於ても社会国家に於ても立憲的に活動することを必要とする様になると、勢い個人及び団体の自治を重んじ、法治思想の発展を図らねばならぬ様になる。又時勢の進歩に伴い、人々が自我の満足と能率の増進とを欲する様になる。健康の必要なことは今日も昔も同様であるが、軍備を縮小し、平和時の教育によって和戦両様の準備するには大に体育を盛んにして、心身の健康を増進することが第一に必要なことであらう⁽⁶⁶⁾と健康の立憲的、自治的意義を説いているが、木下は、明らかに大戦後の国際舞台で活躍する活動的な人物の

養成と「和戦両様」の体育を念頭においていたと言える。

この立場から木下は、「苦痛によって体育の必要を悟と共に、寧ろ体育の愉快を深く味得する必要がある。現時の学校体育法の如き十分に革新の余地がある。又学習生活を合法愉快にして、学習生活そのものが直ちに健身生活と合致する様施設することが一層必要であって、しかも可能有望なことである⁽⁹⁷⁾と学校体育の改造の必要を明らかにしている。

さらに彼は、心身の一元的発達を強調し、「生理的全人」を目標に、その資質として次の諸点をあげている。

- 「一、全身中に於ける骨格・筋肉・皮膚・神経・脈管・栄養・及び生殖の八系統を均齊に発達させて身体の細胞分化を高度に進める。
- 二、身体の各系統の活動を活発に、且つ調和的に進行させる。
- 三、外来の圧迫に抵抗する力を増大するがために積極的に種々の身体鍛練を行ひ、消極的に種々の保護を為す。此の抵抗力は案外によく増大する。
- 四、身体の活動は何時でも強壯・耐久・機敏・確實に進行するように努める。
- 五、全心身を挙げて真剣に活動し、身体の美的表現を欲求する。

右のごとき身体活動には体格偉大・体力増大・活動有効・生命永続の好結果が随伴する。学習者は此の結果に配慮するよりも、生理的全人生活そのものに興味を有つ様にしなくてはならぬ。⁽⁹⁸⁾

また全人の精神的要素として(1)判断作用の発展、(2)作業力の発展、(3)感情の発展、(4)自覚作用の発展をあげている。

一方、体育学習の原則について、自律学習の原則の一つである創作学習の観点から、「遊戯は創作性が高く体操は創作性が低い⁽⁹⁹⁾と遊戯の教材価値を高く評価するとともに、体操教材の改造を主張している。そして歓喜的学習の観点から「体育学習に至っては修徳的学習と稍趣きを異にして居るが、歓喜的に学習しないものの多いのは事実である。修徳はともかく多くの人に必要を感じられている体育に至っては、多くはその必要すら考へられない⁽⁷⁰⁾と精神主義的な体育を批判し、「一日も早く心身対立観を抛つ心身一体観に立ち、体育的学習を歓喜的したいものである⁽⁷¹⁾といわゆる楽しい体育への改造を力説している。

以上が木下の体育論であるが、実際には同附小において「木下は鹿児島時代と同じように、歩くことの鍛練を教育の中にとり入れた。『人間、一生歩く、正しく歩くか否かは、一生を支配する』と『ウォーキング・レース』を強調し、特に大正一一年以来、毎年、大寒中十日間を期して、歩行訓練なる名称の下に若草山への寒修業を行なった。十日目の最終納会として桜井回り四八キロの歩行訓練には、いつも先頭に立って指揮した⁽⁷²⁾という。

こうした教育論ならびに体育論を展開した木下の脳裏には、究極的には何が描かれていたのだろうか。それは、天皇制下の枠内における臣民の養成にほかならなかった。木下は、ある一節で立憲主義と国家主義、さらに国際主義の統一を求めてこう書いている。

「立憲政治の本義は自ら進んで国家百般の政務に参興し、国政を円滑に発展させることである。自ら進んで健全な輿論を作り、立法に参加し、行政財政司法にまで関係を及ぼしていく憲政治下の国民は十分に国家思想を有して行動する所の発動的国民でなくてはならぬ。これが我が国に就いて云ふと、我が国体無比なる所以を知って日本帝国の永久の存在を信じ、自分は国家の一員であって、国家の利害休戚を同じうすることを自覚し、国家の権力に絶対に服従し、自他の権利を尊重し、最善の方法によって国家の生存発展を図って行かうと云ふ国家的精神が無くてはならぬ。立憲時代の忠義は飽くまで自ら進んで天皇陛下に忠誠を捧げるので無くてはならぬ。世界の犬勢を洞察し、人

心の機微を察し、国民の休戚を考へて、立憲政治を国民歎呼の裡に定めて下さった明治天皇の御精神に最大の敬意を表し、最高の感謝を捧げるのは、実に我が国民の名誉であって、我が国民が立憲的に生きていくことの出来る所以であらう⁷³⁾と。

木下も、明治後期の社会的教育学思想に特徴的な社会有機体論を克服し得なかつたと見える。

ただ彼は、この天皇制国家を維持、存続させるためにあくまで人道主義、世界主義を基調とし、「吾々は決して超国家主義などに眩惑してはならぬ。偏狭な国家主義を奉じ、萬国の公是、世界の大経を顧慮しない様では、国家其者が破滅することになる⁷⁴⁾とファシズムに対する一応の危機感を表明している。

ともあれ木下の学習論は、体育実践にも多くの影響を与えており、特に奈良女高師附小における川口英明の実践や桜井小学校、川崎利一を校長とする泉川小学校(愛媛)等における自由体育実践となってあらわれることになる。

4. 桜井恒次郎の合理的体操論と体育改造論

(1) 形式的体操教授批判

永井道明とならび体操の教授理論に大きな影響を与えたのは、九州帝国大学の桜井が主唱した合理的体操論である。桜井は兵庫県に生まれ、九州帝国大学医学部教授として解剖学を担当した。

桜井を中心に今井学治、石丸節男、小森耕之助等による九大の体操研究は、学校体操教授要目が公布され、永井の『学校体操要義』が刊行された頃から始められている。

桜井等の体操論は、基本的には解剖学の立場から筋肉の発達を目的としたスエーデン体操を高く評価するとともに、なかでも日本人特有の上肢の筋力不足を補うため、主に懸垂運動を奨励するものであった。桜井自身は、体育を体操と遊戯の2領域に区分し、体操の特質を正確な運動の習態と運動機能の養成におき、遊戯、競技は、敏捷な運動神経の発達と不屈の精神力の陶冶にその特徴があるとして、したがって両者の統一をもって体育の目的とすると言う。

桜井は、教授要目の公布以後、いわゆる要目体操がその理論的、科学的根拠を欠かさずのまま形式化し、画一化しつつあると認識し、解剖学を中心としながらも、「自動」、「興味」、「個性」といった新教育の方法理念を加味した体操の改造を標榜している。

まず桜井は、従来の体操教授に対して「一般国民の必ず受くべき普通教育に於て主要部分を占むる体操科の教授にありて、運動の要領を理解せずして、唯模倣的に、盲目的に、無暗に運動をしたり、させたりして、児童生徒の心身の状況に適合せしむべきことを忘れ、目的とすべき生活能率の不断の向上発達に対して直接考慮せられず、唯体操科の為の運動となって居る⁷⁵⁾ばかりでなく、「従来の如く、それぞれ特殊の体質や体力を有する児童・生徒に対して、画一的、号令的にする体育は、充分の効果を収め得ざるばかりでなく、大なる不合理と云はねばならぬ⁷⁶⁾とその画一主義に批判を加えている。

さらに桜井は、形式的教授が最も支配している体操教授に対して、「従来体操は興味を喚起せしむるに困難を感じたることは事実なり。而も拙劣なる教授と窮屈なる教材とは、児童の天性を束縛し、自由快活の気分を抑圧せる⁷⁷⁾ものであると厳しく論難し、かつ自動、興味、個性等の方法原理により改造すべきことを、次のように述べている。

すなわち「個性に応じた体育、これは決して特殊の体育ではない。体育の本質であるべきであって、それが今日取り立てて唱導せられるのは、畢竟従来の体育の画一的であったことを裏書するもの⁷⁸⁾であり、「余は体操其のものに興味を起さしめ、児童をして体操を愛好せしめ、熱心に従来する

の結果として身心に好影響を興ふると共に、愉快を感じしむる事に於て興味を惹起せしめ得べきを信じ、幼年の児童には遊戯其他快活なる教材を実施せしむる⁷⁹⁾べきであると。

(2) 体操の科学化と自動主義体育

これらの批判をもとに桜井は、「従来行はれたるが如き学問的背景の濃厚ならざる運動を、盲目的に、命令的に、強制的に唯無暗矢鱈に行った処で、それは真の体育としての価値があまりに貧弱である。(中略)吾人は仮令一挙一投足と雖も、其処に学理的根拠のあるものを自動的に、自主的に、自発的に実施してこそ、始めて体育の意義がある⁸⁰⁾ 言い、体操教材の科学化と自動主義の結合を強調している。

この立場から桜井等は、(1)基本体操に関する解剖学、(2)運動に関する生理学、(3)運動に関する心理学、(4)運動に関する物理学、(5)体育に関する衛生学等にもとづき、体育全般にわたる科学化、合理化が推進されるべきであると述べると同時に、改造されるべき事項として(1)教師自身の修養、(2)教材の精選(教材の系統整理、簡単容易主義の採用、競争的遊戯の活用)、(3)父兄の協力、(4)有効なる器械体操用具の完備と活用、(5)服装の改善、(6)体育衛生の顧慮、(7)体格検査の活用等をあげている。では、桜井の主唱する合理的体操とは、いかなるものであったのか。

それは、スエーデン体操そのものであったが、桜井は、その運動形態に徹底した解剖学的説明を加えようとしたのである。桜井は、こう言っている。

「私の説へる『合理的体操』とは、どんなものであるかと言ふに、決して私が発見したのもでも、また案出したのもでもなく、従来も学校で行って居る『瑞典式体操』である。瑞典式の体操も、リング氏が考案してからは幾多の年月を経過して、変遷に變遷を重ねて居るが、然し私の述べる瑞典式体操は、現に瑞典で行っている、その儘の直訳的のものではない。私は瑞典式の体操を学問的の立場から研究したもので、謂わば和製の二字を冠した、即ち、『和製瑞典式体操』である。

ところがこの『和製瑞典式体操』は、運動そのものを、『斯うしたらよからう』とか、『斯うせねばならぬ』とか、言ふやうな不徹底のことは、決して許さない、飽く迄も学問上からして『斯うせねばならぬ』、『斯うすればよい』、『斯うしては悪い』と説明することが出来るのである。実に合理的である。従って和製瑞典式体操は、学問的に本家本元を凌駕している訳である。斯様な理由で、和製の瑞典式体操は、又合理的体操と謂はれて居るのである。⁸¹⁾

桜井等が主唱するこの合理的体操論は、自動主義、個別主義、興味主義を方法理念とし、また子どもの発達に即した教材の精選と系統化、ならびに体操教材の科学化等を主張している点で、極めて近代的な体育論であったと言えるが、しかし、そこにいわれる科学主義(＝解剖学主義)の限界がないとは言えず、それに対する批判は、すでに自由体育論に散見されるところである(例えば小原のそれ)。それにもかかわらず、この「和製瑞典式体操」が、形式的、画一的な体操に対する批判のうえに立ち、遊戯、競技(＝スポーツ)の教材的な価値を評価する自由体育論の雰囲気なかで、体育の科学化という課題に応えようとしたとは言え、教育現場に一定の浸透を見せた理由が、何に

第四百四十六図

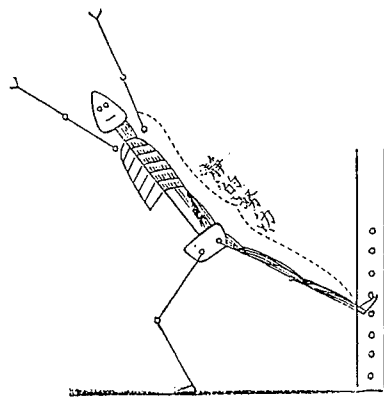


図 3

あったのかは、興味の残る問題である。

この桜井等の合理的体操は、福岡県を中心に大分、福井、群馬等の教育現場に少なからぬ影響を及ぼしている。大正6年の夏には福岡で文部省主催の体育理論講習会が開催され、また桜井自身も、大正7年末から同8年にかけて各地で講演をしている。福岡県では、特に県視学官の河内健児によって桜井の合理的体操が普及され、各学校が肋木を設置し、懸垂運動が盛んに実施されており、福岡は、合理的体操のメッカといった観さえあった。なかでも大牟田市第七尋常小学校、嘉徳郡碓氷、千手、立岩、上穂波等の各尋常小学校等のほか、鞍手郡の小竹北、粕屋郡香椎小学校、朝倉郡馬田小学校、宗像郡南郷尋常高等小学校で実践されている。特に桜井は、自ら碓氷尋常小学校を指導し、学校のみならず、村を挙げて合理的体操に取り組んだという。また同県では、大正14年の教授要目の改正の際、小学校連合研究会の研究題目に「体育の実際に関する研究」を掲げて、県下の各学校にその具体的方法の研究を指定している。一方、大分県では大分市の春日町尋常小学校、東国東郡の護江小学校が、いわゆる「体操学校」の名で全国に知られるようになる。

それにしても、医学者である桜井が、何ゆえに体操に関心を寄せ、合理的体操を主唱するに至ったのか、彼の場合も、やはり国家的危機意識であった。

彼は、「皇威の発揚」、「国権の伸長」を求め、こう書いている。

「東亜の形勢日に非にして日本人の実力養成焦眉の急に迫れるの時、其根底たる体育の振興に相到す。而して国民の大多数は此実情を知らず、嗚呼危い哉日本。余は現状を称して体育の危機となす。願くは国民悉く体育の必要を覚り、之を奨励し、健全なる実行によりて、其体力の増進を図らんことを希望してやまず。」⁸²⁾

この合理的体操も、大正11年頃より次第に衰退の兆しを見せているが、その原因の一つには、すでに指摘しておいたように、合理的体操論と方法に内在している機械論的性格が禍したものと推測される。

6. 三橋喜久雄の生命体操論

(1) 生の発揚と心身一如論

永井道明と命運を同じくし、東京高師を退いた三橋は、大正14年に『体育即生活論』を著して生命論を軸とする生命体育を唱導し、その観点から体育の改造を主張している。三橋は、「生を斯の世に受けて、生の発展、拡充、潑刺たる活境の仕事を祈願せぬものはない、私には体育に即したる生活、生活即体育の境地こそ、肯定の生活、生の第一義的満足でなければならぬ。体育とは人生の生存的第一義である。体育とは吾人類の生の発始のどん底の根基である。生の発揚の中核である」⁸³⁾と生の根源に体育をすえている。

こうした基本的な認識から出発する三橋は、生命の発揚を心身一如の世界に発見し、この心身一如への昇華の過程に体育を見い出すとともに、体育の相を衛生と修練に区分し、こう述べている。

「衛生と修練とは球の両半である。この完全球こそ体育の本体、正体である。身体全身各部の期間と完全に発育せしめ、之等各機関の機能を旺盛に発達せしむる体的練磨と、精神的各要素の発生を遍しく促し、之等総合力の沸騰躍動を遂げしめ、基礎的心力の完成を期する心的修練とは、之亦体育主体の両半であって、上下、表裏、本来の別個存在ではなく、心身一如の一完全球であって心身一如の完全球でなければならぬ。(中略)この心身一如は、即ち生の本義であって、これのとめどなき発展こそ生の無限性、永遠性である。」⁸⁴⁾

ところで三橋は、体育とは「体育全体的人格が、他の体育全体的人格に働く」⁸⁵⁾作用であり、「体育

文化的生命の自覚に達したる人格が、他我に於て此の自覚を呼び醒す⁽⁸⁶⁾ことであるとみ、人格的価値である自律、自治、自発は、自由において初めて実現されるとしている。

「要するに文化の極致は凡ゆる自然の運命や宿命蹴破って之を利用し、調節し、内的自由の世界を建設し、自律、自彊、自治、自発の人格を創造することである。されば文化価値の創造と増進とは、即ち文化の使命である。吾人はかゝる文化の目的を以て唯単に外界の自然を征服し、利用するばかりでなく、内界の自然、即ち熱烈な本能、衝動を制御調節して、人格の創造なる最大理想のために役立たしめねばならぬ。(中略)他律、外的なる宿命的羈絆を脱することのできない者をして、之を解放して、自由意志の内的世界を建設させる、之によって、自主、自発、自律的奉仕協為の生活によって、個我の生命を抱擁せしめ、以て個人を社会化し、国家大となし、人類大となし、更に全衆生、全宇宙を抱擁した大人格たらしむべきである。⁽⁸⁷⁾

(2) 国民の精力の充実と人種改良論

生命の発展、人格的、かつ文化的価値の増殖を体育の本質としてとらえる三橋は、同時に国家的、民族的観点から体育を国家の維持と発展の基礎にすえる一方、民族的に優秀なる人種の改良手段としても見ている。彼は、こう述べている。

「立国の最も根本的素因をなすものは、其の国民の優等人種たることゝ、其の人種を国民的に文化的に鍛練することであらう。優等人種の出来る為には、先づ種のよい人種であって、夫が他のものと血を混へ、而も一旦混血した後は、他と嚴重に離隔して、其の純潔を存続する事が極めて必要である。我々日本人は所謂神代の昔に於て、其の血液の大混合をなしたものであらう。沢山の人の各方面から種々なる経路をとって、此の大和島根に寄り集まって来たのであった。然るに一旦此の血液の大混合が行はれた以後は、吾々の祖先は全く此の島国に立て籠って、早くより日本国家を組織し、其れ以後曾って一度も異国外人の進入、或は征服を蒙りたる事なく、実に二千有余年の久きに亘って、此の大和民族の貴き血液の純潔を維持存続して、以て今日に至ったのである。⁽⁸⁸⁾

こうして三橋は、「吾々が今日、日本人独特の鞏固なる国民性と国家を有し得るは、一に吾々の祖先が久しきに亘って、其の血液の純潔を維持存続し来た御陰である⁽⁸⁹⁾と説き、こうした民族主義的な観点から、したがって「国民の優種、善種的解決が、先づ第一体育の生命であり、關鍵であらねばならぬ⁽⁹⁰⁾と言う。三橋のこうした生命論の根底には、「父母あつての私は、少なくとも父母の生が私の発生迄存続し、私を発生せしめるに至った、その力の偉大さを考へないでは居られない⁽⁹¹⁾と述べているように、家族主義的な生命観が深く横たわっていると見える。

そして三橋は、国民の優種、善種的解決とは「国民の精力」の充実にはかならず、それが国家的立国、富国強兵にとって不可欠の条件であるとしている。

「古より富国強兵を以て立国の標的としたのであるが、之は立国の現実、其の獲得すべき標的としては、至当のことを思惟せらるゝものである。いわゆる現代の国家経済の独立及之が進展と国防上必要の軍備とは、矢張り立国の二大標目でなければならぬ。而して之等立国の二大目標は立国の素因、即ち立国の過程的順次よりすれば、第二義的、第二次的のものたり、国民の経済的発展、国家の経済的独立充実も、凡て先づ国民各個の素質と其の国民精力の充実陶冶に待つべく、富国強兵も不断的、全國民的のものでなければならぬ。⁽⁹²⁾

(3) 人格主義体育の唱導

国民の精力の充実を善とする三橋が、この精力の顕現の度合いをもって人格の高低が決定されるとするのは、ある意味で自然の論理であると言ってよい。すなわち三橋は、人格の一つは「格質」、言い換えれば「人格の性質方面」からと、二つには「格度」、つまり「人格の分量の方面」から規定することができるという。また前者は、「知情意の三位合体」した「所謂正善なるべきもの⁽⁹³⁾」で、後者は、「活動の最も旺盛なる所謂強者たるべきもの⁽⁹⁴⁾」であり、その両者が統一されたものが人格であり、その両者の發展的、統一的契期が体育にほかならないとしている。

「人格度の高低は精力旺盛の如何により、絶倫の精力、偉大なる精力を持発することに於て始めて人格の偉大を期することが出来る。(中略)豊富偉大なる精力は、我が身体諸機構の最も旺盛なるものより発出するものである。強大なる活力は我が身体諸能作の順調にして、而も堅実旺盛なる時に起こるものである、身体諸機構の旺盛を図り、身体諸能作の堅実を企つことは体育でなくて何であらうか、斯くる吾人身心内部の諸能力を育成、練磨して、之等諸能作の顕現、発出をして、根底的に基礎的に最も強固、旺盛なるものとするのが体育の真面目であらう。之を他にして真面目なる体育、真剣たる体育はないのである。⁽⁹⁵⁾」

三橋にとって、この人格的顕現は家族的孝、国家的忠、そして社会的独立と自由とにおいて発現されなければならなかった。彼は、「吾人人類の人格的生活は諸種の生活態様に適応せねばならぬ、即ち先づ家族生活に応ずべく之が統制原理たる孝を出発とし、国家生活に順すべく忠を本体とし、社会生活、世界生活を営むために完全なる独立と、其の自由平等の生活様式たる家族生活、国家生活即ち階級本位の生活と、現代及び将来に着々歩を進むべき社会生活、世界生活、即ち平等本位の生活とによって人格的生活の完全を期さねばならぬ。⁽⁹⁶⁾」と述べている。

(4) 個性と体育改造

日本民族の「善種の改良」を主張する三橋は、その立場から体育の改造が急務であると言う。

「先づ教育の改造革新を図ることが何より急務であるが、その革新改造は先づ体育的の革新改造を出発根底とせねばならぬ。一例を挙げると、学校体育中に於て児童学生の人間の生長、発達、精力涵養発現上、生涯の過程を統一的に見て、大いに各学科の整理統一を施し、体育上の見地に立てる学校生活の改造を最も急とするものであらう。⁽⁹⁷⁾」

なぜならば「立国の基礎は教育であって、之が実質は体育を中心とすべきものである以上、教育を一大革新して体育的に改造し、以て立国の基礎を体育的に一大革新することは最も急務であり、又永遠の策である、教育家は体育家たるべし、教育家によって立国の基礎を鞏固に打ち樹てられべからず。体育家によって立国の一大革新行はれざるべからず。⁽⁹⁸⁾」

このように体育の改造が急務であるのは「あれも、これもと統一なき全教育の立場より児童、学生に只一時的の死智を興ふる」状況であり、かつ「彼の徒らに長時間教室内に教師の作業の下に居らしむる(生徒の作業でなく)が如き、想像するだに忌はしき非体育的現状⁽⁹⁹⁾」であるからにほかならないと、三橋は言う。さらに三橋は、社会体育の現実にも眼を向け、こう批判する。

「現時、社会改造、文化進及の思潮が世界凡ての所に澎湃として湧き立っているが、其の多くが殊に我が国に於ては、表面的な文化運動や、皮相的な経済問題の末葉にとらはれていて、其れが深い人生の根本義から考察せられ、要求せられていないことの多いのは、まことに遺憾千萬のことである。民衆体育の振興普及等と大きな声で叫ばれても、其れが真に民衆人生の根本に突き込んだの考察、見解から出て来るのでなければ、本物になる時は永久に来ないものと考へる、一般民衆の人生

の見解、生活の真意義を離れ忘れていて、唯々体育の民衆化、体育の社会一般化等と云って外面的に之をくっ付けやうとしても、それは到底真にくっつけ得る筈のものではない。¹⁰⁰⁾

民衆体育の思想的、哲学的根拠を要求する三橋は、「個性化された心理的生活は之を社会化して、一個の生体中に全社会を抱擁し、全宇宙を収約せんとするに到りて人格の觀念が出来る。人格は即ち個性の極致¹⁰¹⁾であり、「人格とは個性の社会化を意味する¹⁰²⁾と規定し、民衆体育は、この意味における個性を思想的、哲学的原理とすべきであると言う。

「今此の原理を現代の社会改造運動に適用する時には如何。宇宙進化の過程として個性化が其の不偏の現象であるならば、個性の価値は認められないで、其の生存権を蹂躪せられつゝあるプロレタリアの人々に民衆文化体育の福音を伝えて、彼等を覚醒すべきは勿論、又これと同時に、彼等の個性を没却して、圧している資本家及び其他の支配階級をば、一大社会組織に誤せられたる所謂特権階級なる人々は、宇宙進化の正統に逆行しているのである。彼等支配階級は宇宙的流動の個々の中心たる人間の人格的価値を無視し、没却したことが極めて多い。彼等自身が宇宙的生命の一中心として、文化的創造を以て自由に個性を發展せしむべきことを自覚したならば、他の人々にも同様の権利あることを認むべきである。(中略)

国民、民衆が其の思想の根本から、生の凡ゆるものを抑へられるゝことなく個性を不偏化ならしめ、其の全我を行為的に突き進めて、其処に自覚の快味を覚えた時、それが体育の一つとなって活現し、爰にはじめて真に体育となるのである。即ち体育は民衆自身が、或は其の当局が、或は特権階級の凡ての人々が『の為に行ふ、行はせる』体育である時代では到底真物にならない。体育そのものが民衆自身の生活であらねばならぬ時になって、はじめて民衆体育は起こるのである。それがためには民衆一般の生活思想が根本的に変革せられねばならない、民衆体育の起否如何も亦此の宇宙観、人生観に其の根本を見出さなければ、到底企及することは出来ない。

此の生活思想に、根本的にあらゆる人間が眼醒めた時に、現在の如き欠陥のある社会組織は大変革せられねばならぬ。真に民衆体育が起って来る時、社会組織の大変革せられた時でなくてこならぬ。社会組織の向上改造は、唯単にプロレタリアの救ひのみでない。資本家階級をして人間らしい文化的努力に生きしめる為の宇宙的要求である。¹⁰³⁾

すでに理解されるように、三橋のこの非合理主義的、もしくは神秘主義的、さらには民族主義的な体育論には社会有機体説、ならびに社会ダーウィニズムのみならず、皇国主義、家族主義的なイデオロギーが含蓄されている。その後三橋は、昭和5年前後に激しい教授要目批判展開することになるが、以後の彼の「生命体操」論の限界は、すでにこの段階の体操論に垣間見ることができる。

7. 尼子止・斎藤栄治の教授要目批判と個別主義体育論

(1) 教授要目批判

永井と可児の間でかわされた教授要目論争は、両者とも東京高師を辞職するというかたちで終止符を打ったが、それによって教授要目に対する批判が終熄したわけでは、決してなく、以後も依然として教授要目が、体育改造の障害になっているとして、批判の矢面に立たされることになる。

大正後期に自動主義や個別主義の立場に立って、教授要目を批判するとともに、体育改造論を展開しているのは、尼子と斎藤である。尼子等は、『学校体育の根本的改造』(大正9年)のなかで教授要目を取り上げ、教授要目が規定する体育の目的、ならびに教授方法の理論的根拠が極めて曖昧であると指摘している。

「先年文部省より発表した彼の体操要目の如きは、大体の目標を示したに相違ないけれども、学校

体操を施すべき理由や根拠には一言も言及していない。要するに、学校体操の概念は頗る空虚であって、教育事実としては、実に応はしくないやうな思ひを起こすのである。是に於いて、一面にはどうしても、学校体操と言うものは、斯くの如きものであるぞと云ふ、確實なる概念を形成する必要もあるし、又、他の方面からは、学校体育は、如何なることがらであるかと云うことを考へて、二者、緊密に結合せしめ、理論的にも、實際的にも、聊か、不都合のないやうに組織しなければならぬ機運が到来したのである。^[94]

尼子等の批判の対象は、何よりも教授要目の科学的、理論的根拠の欠落、さらにはその画一主義的性格に向けられている。

「先年文部省にて発表した学校体操教授要目は、この合理的根拠を如何なる程度まで説明して居るだらうか。兎に角、責任ある文部当局が発表したものであるから、我が国の学校体操を研究する場合には、大に参照しなくてはならぬのであるけれども、如何に吟味した処が、合理的根拠があるか、それには種々なる理由はあるとしても、権威あるものとして発表した要目ならば、如何なる点から考察しても、不完全なものであることを免れない。処が、斯くの如き、不完全なものを、實際教育家は、是非の批判を顧ることなく、彼の要目を實地に施行し差へすれば、それで、学校体操、延いては、学校体育は、実に十分のものゝやうに考へている。加之、是れを指導する任にある人でさへも、要目万能を唱導し、更に他を顧慮することを知らぬ今日の状態であるから、延いては、学校体育の状況如何は、実に思ひ半ばに過ぎるのである。^[95]

(2) 生の充足体系としての

教授要目を以上のように批判する尼子等は、人間の存在論的根拠を「生」に求め、「生の様式、すなわち如何なる様式によって生きるかと云ふやうなことを考へて、自分の考へて、決定もし、活動すると云ふやうな階級に属するものは、是れ即ち、人類の特権である^[96]を、人間と動物を区別する契期として見るのである。また彼等は、社会を「人類が生欲を客観した状態^[97]としてとらえる一方、文化とは、そうした生的欲求の充足体系にほかならぬと規定している。こうした基本的な認識を前提に、尼子等は生に対する「自決の意識」^[98]「自決活動の意志」^[99]さらに自己活動を重視し、デモクラシーとはそれらの政治的表現であり、「自己意識にして、自己決定を無し、自己活動をなしたものの^[10]が人格的行為であるとしている。したがって「学校体操とは、人格的運動を身体的方面から観へる運動^[11]であって、子どもの「生的欲求の整齐に根締する^[12]学校教育文化の発展を促すべきであり、その観点からすれば、現在の学校体育は、「他律的制約に極限され^[13]ており、自律的、自動的な体育に改造されるべきであるとしている。

(3) 内観としての技術

自律的、自動的体育への改造にとって、基本的に問題にされなくてはならないのは、何よりも技術至上主義であった。尼子等は、技術至上主義の反教育的問題性を次のように指摘している。

「技術至上論者の見解は多くの場合、教育的事実と提携し難いと言うことが一般識者に認められて以来、漸次他の見解を求むるやうになっては来た^[14]が、しかし「實際教育の一般に於ては、未だ技術至上を唱導して居るものも、決して尠くはない。或る地方の如きは、尋常一年より兵式教練を課して、殆ど軍隊的に練習した結果、實際上の技術は実に見事に出来たと云ふが、偕て児童の身体的發育律や、健康状態を調査して見ると却って、不良の成績であったと云ふことが事実上現れて居る。又身体的方面ばかりでなく、精神的方面としても、教練としての動作に伴う精神的活動は、運動に

相当して働きもするが、それは厳格なる号令に拘束されて働くのだから、其の時、其の場限りで、他に自由の境地ある時の遊びぶりやすべての諸作を見ても、決して他の児童より優れているとは思われないのみならず、学校に於いても、あまりに拘束されて居るから、其の反動として、却って自由放漫に流れ、自制精神を欠くやうな傾向が著しく現れて居るのである。この点から見ても、技術至上論者の立場は、非常に偏見であって、教育的意味を逆行し、児童体育と背理するやうな事実となって現はれるのである。¹⁵⁾

さらに「技術至上論者の立場にあるものは、多くの場合、学校体操や学校体育の何たるかを理解しないものが多いから、従って形式的なる法令に拘泥し、或は要目に捕はれ、其の精神のある処を十分に理解し、其髓を捕捉して活用すると云ふ点が欠けて居るから、或る種の運動を授くるにしても、頗る単調であっても、しかも、同じリズムで、繰り返し繰り返しやるのだから、活動力の旺盛なる児童にとっては、実に堪へ難い苦痛であって、恰丁度懲罰でも加へられるやうな感じを以って居るのである¹⁶⁾としている。

以上の論述から、尼子等は、技術それ自体を根底から否定しようとしたのではなく、いわゆる技術の意味を問いかけようとしたものと解される。例えば尼子等は、「運動は云ふ迄もなく、甲の点から乙の点迄移行する空間的経過を云ふのであるが、其の場合、吾々の運動状態は如何様にも現はすことが出来る。仮令、極めて素朴的に甲点から乙点迄移行せしむることが出来るし、又、芸術的にも移行せしむることが出来る。吾人の所謂、技術なる用語の意味は、運動を修飾した状態であって、運動そのものを素朴的に発表しないで、一種の技巧を加へたものである¹⁷⁾と述べるとともに、技術を「運動+技巧」として規定している。

この観点から従来技術観には、「技術其のものを内観として方法を講ずると云ふことが全然度外視されて居る¹⁸⁾と批判し、かつ「今日行はれて居る技術至上論を唱導するものは、内面的努力を無視し、表面的技巧の優逸なるを浴するから、其処には矯正の意味も、埒又鍛練の意味を見出し得ないことになる。況して、彼等技術至上論の立場から、一種特別なる方面に意味を見出して、訓練の意味と提携せしめやうと企てゝ居る¹⁹⁾と指摘する。また彼等は、内観としての技術を強調することによって、子どもの発達に即した技術の主体的意味を力説している。

尼子等は、「職業的準備の意味は、彼れ等の云ふが如き形式的なものではなくして、児童の内面的生活の可能性を涵養し、其の可能性が、職業に従事する場合、善良なる力となって現はれると云ふ意味に於いて初めて、教育的になるのである²⁰⁾と云い、現実生活と内観としての技術との結合を説いている。彼等は、一般に人間の表現形態は「単に、言語発表の機関許りでは満足し得ないから、其の不足の点を補填するために、手の運動も足の運動も、顔面の表現も、その他、ありとあらゆるものを、外部に押し出しもするし、亦、捕捉すると云ふことになるので、我々の心身を別に命題として考へるとすれば、身体は、空間に於ける境界のやうなもので、心は、この境界を通過して、他のものを交通する役目を果たすものゝやうに考へられる²¹⁾と云う。

尼子等は、身体を環境世界との隔絶においてとらえるのではなく、環境的世界とコミュニケイト、もしくは交通する媒体として位置づけ、環境に応答する原理として身体を把握しようとしており、その意味で少なくとも、それまでの体育論にはない身体論の視座を提出しているものとして注目される。こうして尼子等は「学校体育と云ふものは、全然形式的で、しかも強制的で、懲罰的のものだと承知して居るから、最近に於いて学校体操に興味を與へよと絶叫されるやうになった²²⁾が、自由と自学にもとづく体育方法の原理が確立されるべきであるとしている。

「成るべく自由を尊重して、厳格なる体操を演ずる場合でも、其処に自由の天地を見出し得るやう

に、仕向けるのが肝腎である。仮令、教師が技術上の範を示して新教授をやるにしても、俸、其の矯正をやる場合は、単に器械的に、教師が手を下して矯正すると云ふよりも、自分自身に、其の不整なる事実を知らしめ、然る後に他の優良児の技術を見せ、彌て自分の技術は、他の人よりも此の点が悪いと云ふことを自覚せしめて、其から教師が手を下して、矯正してやれば、よしや教師の方が、手ひどく直しても、決してわるい気は起きぬのみならず、却って自分で直さうと云ふ反抗心が起って、中々よい結果を得られるのである。要するに自分の行動について自覚せしむるのが肝腎の点である。^[23]

教授要目批判から出発し、内観としての技術論を標榜し、さらに交通の媒体としての身体論を展開している点で積極的の意味を持っているが、尼子等も、結局は国家的範疇を越えることができなかつた。彼等は、こう言う。

「吾々が、自己の身体を健康にしなければならぬと云ふ此の理由、即ち根本的原因を国家的に考へるやうになり、其の観念から現はれる国家的責任観を以て、自己内心に、平等、自由と云ふやうなことを積極的に解決するやうになったならば、其れから先は、更に一步進んで、其の観念を具体的に現はし、個人と国家との調停を計るには、どうしても茲に吾々の健康をは保證する責務行為と云うものを営為しなければならぬ。其れは、自己の身体を必ず健康に保持し、国家にも培た自己一身に対しても、生の存続を保全すると云ふ自己の意志的表示であると思はれる^[24]と。

8. 畠山源三の国権主義体育批判

一方体育を価値の創造的機能においてとらえ、その観点から国家主義体育を批判しているのが畠山である。畠山は、『体育論』(大正12年)のなかで次のように言っている。

すなわち彼は、人間生活における価値を(1)科学的真、(2)道德的善、(3)宗教的信、(4)芸術的美、(5)實際的の五つに区分し、体育には、これら五つの価値を身体運動によって創造する作用であると見ている。言い換えれば、体育は、身体という客観的存在に働きかけることを特徴とし、「客観的存在としての人間の理想的状態^[25]である「善」、表現をかえれば、人間を「最も健全なる状態に发育させる意識的作用である^[26]」と言うのである。では、この善とは何か。畠山によれば、それは「自然性」、「強壯」、「自律的」、「芸術的」、「實際的」であることであるとしている。

この五つの善を実現する方法は、「思想的研究」、「哲学的思索」とによって明らかにされるべきで、しかも、その原則は、「個性教育としての体育^[27]であるとするとともに、その立場から畠山は、体育における個別主義など、いわゆる全体的な体育の自由化の立ち遅れを批判している。

「自働、自由、独創等の文字を冠する新教育運動の共通なる特徴は、一言にすれば被教育者の個性を尊重し、その天分を飽く迄發揮させようとする点である、個性が何故に教育上尊重されなければならないのかの理由は、茲に喋々する必要もあるまい、いかにして被教育者の天分を發揮させようといふ、研究も亦、全教育の上ではかなりに進んで来たといひ得る、ただ一人体育界にとっては、全然未開の余地が展開されたままで居る。なぜ体育のみがかくの如く取残された状態で居るかと云ふに、それは従来の体育が一般教育思想といふものからして、すべて継子扱ひされて来たためであるけれども、更に体育自身の立場から考へると、実にこちらにも大きな責任があることを見落とされぬ^[28]。

さらに畠山は、この新教育思想の立場から従来における国権主義的、あるいは国家主義的傾向に鋭い批判を加えている。畠山は、かつてのギリシャ体育、また古代オリンピア、さらには武道の発達にとって軍事的、国家的要素が大きな影響を及ぼしていることは否定しえない。しかしながら、

たとえそうであれ、「これを帳消しにしても、猶ほ償ふことのない、可能ない罪悪—体育そのものを偏った国体主義の桎梏に入れたのも事実である、国体主義は未開の国民にとってはこの上ない国家的結合の原因となるが、他に対しては殺伐なる競争心となり、それが逆に益々悪性の団体性を強め、そして個人の自由性を蹂躪する、(中略)これ極端なる団体主義、及び国家主義が個性と離反する所以である」²⁹⁾と。

後進的ナショナリズムを理念とするわが国の体育に対する批判として、注目されてよい。また畠山は、この国権主義が体育の機械的、画一主義に起因するものであると鋭い指摘をしている。

「従来の体育は二元論的或は唯物論的の立場にあったから、これに対する一般の態度も、形而下的、末梢的ならざるを得なかった。この事に就いては、本論でも特に痛論したから敢へて繰返さないが、ともかくこうした考え方を出発点とする体育論は、やがて機械主義になるのが当然だから、個性に対する理解などである筈はなく、況して自由、創造と云ふ如き自由主義的な考はどうしても出る訳がないのである。」³⁰⁾

このことから「直ちに是迄の体育が非創造的であることは云へるが、更にその上、個人の自発的な工夫は、何か非常に危険なものと考へる様になってしまった、早い話が小学校の体操教授などに於て、児童の工夫、創造の力は殆ど認められて居ない、何が注入教育であると言っても、今日の体育ほど注入主義を遵奉しているものは他にあるまい、しかしこれに対しては、世人も敢へて不審を懐かず、さすがの新教育主義者たちも、そっと手を着けないで居ると云う有様である。

(尤も成城の小原氏の如きは口でも論じ、又実際にも改造しつゝあるようだが)ところが果たして体育いふものは、現在のやり方以外に進むべき道を有たぬであらうか、児童終日の活動は、教師の為に不自然な拘束をせらるゝ若干の時間を除き、他の全部が期せずして自から工夫し、創作しつゝある体育の過程で夫れが割合に安全で、そこにはこれを助長進展さすべき余地こそあれ、個性尊重を否定する何らの反證をも挙げ得ることが判るではないか、たとひ完璧だと己惚れても、大人の計画は、畢竟その世界の産物である、それは丁度大人の自由画や童謡が大人の世界のものであると同様に。私は特に遊戯の教授に於てこの感を深うする、新しい体育家は須らくこの点に着目せねばならぬ。」³¹⁾

9. 斎藤薫雄と広瀬清の自動主義体育論

斎藤と清瀬は、『体操教授の実際的新主義』(大正12年)において自動主義、個別主義にもとづく体育を標榜し、その立場から従来の体育を批判している。彼等は、体育の目的を「智、徳、体の三つの部分に基礎を置き、人格の陶冶にある」³²⁾と規定するとともに、より具体的に肉体的陶冶、心理的陶冶、道徳的陶冶に分け、その内容を次のように示している。

肉体的陶冶—(1)身体各部を均合よく、円満に發育させる、(2)よい体質の形成、(3)円満なる体力、

心理的陶冶—(1)注意力の養成、(2)判断力の養成、(3)思考力、想像力の養成

道徳的陶冶—(1)快活心の養成、(2)剛毅なる精神の養成、(3)規律、協同の精神の養成、(4)従順、果斷、沈着、正義、公平等の精神の養成

これらのなかで体力について斎藤等は、「体力といっても、それは器械的力のみに限られない」³³⁾と機械論的な体力観を否定し、「体力というよりも、体能力と言った方が当たっているかも知れない。即ち能く働く事の出来る肉体的勢力を言うのである」³⁴⁾と可塑的な身体能力としてとらえている。そして斎藤等は、これらの目的を実現するために自覚、自発にもとづく自動主義体育を唱導し、伝統的な体育を、それが教師の虚栄心の犠牲になっていると厳しく批判している。

「体操の為の体操の成績を挙げやうとして、放課後二時間も三時間も特別な練習を課したり、極端に歩調をさせたりする事は、果して子供の為の体育といふ事ができやうか。正規の授業を受けさせた上に、更に数時間の体操を強いるという事は児童虐待である。子供の過労を強い、自由を奪い、己の虚栄を満足せしめ、世の評判を買わんが為に行う仕事は、子供の為の体育であるというなら、これこそ天下の一大奇蹟である。これは一例を挙げたに過ぎないが、此の種の罪悪が教育の名に依って至る所に公々然として行はれているとは、何という痛ましい悲しい事実であろう。』³⁵⁾

また形式的教授についても、こう論難している。

「現今我が国の急務中の急務は恐るべき肺結核を撲滅し、腸胃病を予防し、以て国民の健康を増進する事である。而して此の一言は国民の体育的自覚を俟って始めて出来る事で、国民の自覚を得る早道は先づ学校の児童生徒の自覚を喚起する事である。所が今日学校の児童生徒中に何人真に自覚しているものがあるであらう。体操の時間だから、先生に叱られるから、仕方なしに行るといった様な者が大部分ではなからうか。これは抑々誰の罪であらう。全く今までの体育が根柢に触れず、形式に流れ、教師其の者も又体育を以て商売視し、其の取り扱い法も又極めて拙劣であった為に外ならない。然らば児童生徒をして真に体育的自覚を喚起せしむるに如何にせばよいか。これ中々の大問題、難問題で、之を解決したならば体育の事業は成功したものといつてよい。

今日までの体操教授は知らしめずして、依らしむべし主義であった。理屈などはどうでもよい、子供には理屈を説いても解るまいといった調子で唯やらせるばかりであった。僅かに師範学校あたりで卒業間際に理論の講義をするが、それも多くは教授法の枝葉の問題で、体育の根本理論は説こうとせず、教師自身もあまりよく知らないという有様であった。』³⁶⁾

このように方法主義の限界を批判する斎藤等は、自動主義、個別主義を原則とする体育によつてはじめて創造的で、かつ規律のある体育が実現されると言う。

「学校教育が団体教育である以上、そこに規律的訓練が必要なことは今更言う迄もない事である。然し或る囚れたる規律訓練は断然排斥しなければならぬ。即ち小学校の児童をば宛も兵士の如く考へて、体操教授といへばいつも規律整然とし、宛も将校が兵卒を訓練する様に解されて居る誤りである。これは其目的を考えれば簡単に解決されるのであるが、一寸知者と称する人でさえ迷い易いことであるから注意しなければならぬ。(中略)

まして遊戯や競技等個性の發揮を主とする教材に於ては所謂外形的の規律訓練など問題ではない、目的ではないのである。児童が没我の状態で活動している時に役等が創作力も現はれて、神秘的な偉力を生ずるのである。これがやがて自己を信じ、団体的責任を感じ、自然の要求により見律的な行動に出づる結果となるのであらう。こゝに真の規律的訓練の価値を規出すのではないか。』³⁷⁾

10. 藤本光晴の個別主義、自動主義体育論

東京の視学官の藤本も、「小学校における体操教授の重要問題」(大正14年)で個別主義にもとづく体操教授の改造を求めている。冒頭で藤本は、いわゆる活動主義的な体育の必要を次のように述べている。

「教育が一の感化事業であり、殊に体操の如き、裸一貫一挙一投足、自己の全人格を曝け出してやる仕事は、教師其の人の態度如何が児童に及ぼす影響の甚大なるを思へば、決して軽視の出来ぬ問題であると考へる。一体従来体操教授に於ける教師の態度は、小言を並べ通しのものが多かったではあるまいか。天真爛漫たる彼等児童は、これがため却って萎縮状態に陥り、伸び伸びした愉快な気分ですら活動することが出来なかつたのではあるまいか。教師も亦体操時間といへば、何か

とやかましく言はなければならないものゝやうに考へて、強いてシカメ顔になつた点もあつたではあるまいか。要するに雙方こういふ有様では、幾ら教師が児童に体操の自覚を促さうとしても、到底駄目な話で、成績のあがらぬのも無理はない。そして今後の体操教授は、何処までも愉快的態度、如何にも伸び伸びした快活な気分与之に当り、十分彼等児童の活動本能を發揮せしむるやう、善導してゆかねばならないと思ふ。凡て能率の増進は、愉快的気分です事に当たるのが最も秘訣であると信ずる。¹³⁹⁾

それまでの体育教授の現実を以上のように批判する藤本は、教授法の改造のためには「個別指導の重視」と分団式教授の導入をあげている。

「心身発達の相違せる多数児童に対し、千遍一律の画一的教授の不合理なる事は、最早議論の余地ない問題である。個別指導の重視は、只に体操のみに限らず、児童個人個人に夫れ夫れ適応したる各運動を與へることは、理論上よりいへば、一点異議をさしはさむ余地はないけれども、多数児童に対し、いざ之が実行の段になると今日の場合、各種の事情により、中々難問題である。そこで最も手取り早く、而も比較的個性に適応したる取扱としては、所謂分団的取扱によるか、さなくば分団教授の中に、始終個別的取扱を並行せしむる方法によるか、まづこの二つであると思ふ。何れにしても、之が取扱に対しては、左の事項に就て、十分考慮する必要があると

一、個別的指導に対する調査事項

イ、身体検査の結果考察 ロ、体力気力の程度 ハ、技術の巧拙

二、個別指導の方法

イ、分団指導をなす、ロ、教材を異にす、ハ、姿勢を異にす、ニ、運動回数を手加減す、ホ、器械の高低大小の適用、ヘ、児童の排列顧慮 (139)

ま と め

大正中期から後期にかけての自由体育論とその実践の一端を見てきたが、ここまで来ると一体「大正デモクラシー」とは、何であつたのか、という問題にぶつからざるを得なくなる。

つまり、この点に関しては、前稿でも指摘しているところではあるが、いわゆる自由体育論における「国権」と「立憲」の折衷論や方法主義的な自由論がいたるところで顔をのぞかせている。

手塚の方法としての「自由」概念は、言うまでもなく、木下の立憲主義と国家主義の折衷主義、桜井の合理主義的体操論における日本主義的な発想や三橋の生命体操論における「血と土」の論理を想わせる皇国主義イデオロギー等は、象徴的であるが、この変則的な思想の二重構造は、たんに大正デモクラシー期に特徴的なものではなく、明治後期にも、また昭和戦前においても散見される思想形態である。

こうした問題性は、これまでの大正自由教育（断つておろすが、体育ではない）研究によつても十分認識され、指摘されてきたとは言えない。¹⁴⁰⁾ 大正デモクラシーがかもしたあひの「明るさ」（小原国芳）も次第に色あせたものに転化してしまう。結局は、明治中期（20年代）からあひの8、15まで、少なくとも体育に関して言えば、思想的には何らの変革も加えられることなく、ただ「国権」と「立憲」のサイクルを時の状況に応じて繰り返すに過ぎなかつたのである。

大正自由教育・体育の本質が、改めて問い直される段階がくるものと予想される。

補 註

- (1) 『大正デモクラシー』岩波書店 1974年 「はしがき」 p 3
- (2) 尼子止編 『八大教育主張』大日本学術協会 大正11年 pp75~76
久木幸男等は、この講演会について「八大教育主張」とは言うものの、講演者に木下竹治（奈良女高師附小）、西山哲次（帝国小学校）、中村春二（成蹊小学校）等の自由教育運動に主導的な役割を果たした教育家が加わっておらず、反自由教育論者に近いと目される樋口長市（東京高師）などが参加していることは、片手落ちであるとしているが、たしかに指摘のとおりである。（久木幸男、鈴木英一、今野喜清編『日本教育論争史録』第2巻 第一法規 昭和55年 pp287~288）
- (3) 同前 p 1
- (4) 同前 p 1
- (5) 同前 p 1
- (6) 同前 p 2
- (7) 同前 p 2
- (8) 同前 p 3
- (9) 同前 p 3
- (10) 同前 p 4
- (11) 同前 p 8
- (12) 同前 p 8
- (13) 同前 p 12
- (14) 同前 p 20
- (15) 同前 p 48
- (16) 同前 pp34~35
- (17) 同前 p 49
- (18) 同前 p 85
- (19) 同前 p 85
- (20) 同前 p 98
- (21) この論争の詳細については、鈴木等編 前掲書（p 282~291）を参照されたい。ただ、若干の註を加えれば、次のようであった。つまり手塚の講演は、3時間にも及んだが、彼の自由教育論は、篠原助市による形而上的な「自由」論のうえに立っており、もともと児童中心主義的な教育実践との間には「ズレ」があり、手塚は、このズレを埋めるための理論と実践の結合という視点からの検証を怠ったという。その結果、彼の児童中心主義は、不徹底のままに終わり、その間隔、すなわち本文中の三点が、争点になったという。
手塚、篠原の「自由」の概念については、後述する。
- (22) 同前 pp134~135
- (23) 同前 p 135
- (24) 同前 p 199
- (25) 同前 p 203
- (26) 同前 p 225
- (27) 同前 p 225
- (28) 同前 p 225
- (29) 同前 p 225
- (30) 同前 p 342

冒頭小原は、自由教育の講演による多忙ぶりをこう伝えている。

「私は処々々々を講演して歩いて全く旅から旅で、準備が出来ませず、しかも五日の晩は八瀬の小船で

- 鳥も通はぬ玄界灘を渡り、下関から特急、六日の晩は汽車の中、東京についてみると妻は病氣、徹宵看護、夜の明けるのを待って病院に届けて、漸く数分前に自動車で此此に飛んで来たばかりで、睡眠不足で朝飯すら取ることが出来ません、頭がガンガンいたしまして、申すことは纏って居らぬかもしれません。」(同前 p 305)
- (32) 同前 pp352~353
- (33) 「大正教育と新カント派」山本進 山本幸彦編『大正の教育』 第一法規 昭和53年 p 257
- (34) 同前 p 258
- (35) 当時京都市では、市長の「優良児取扱に関する諮問」に対して、京都市校長会は、「学級教授に於て分団的個別取扱の方法を適用すること」、「学校の実情の応じて能力別学級編成法を適用すること」、「一校に学級の優良学級を置き、五箇校にて二学年より六学年迄を作り、最寄りの学校の優良児を採用すること」、「本市に優良児童のみを収容する学級を特設すること」等を答申しており、個別教育が、選別・英才教育の方法論へと変質している。(伊津野弘『大正デモクラシー下の教育』明治図書 1976年 pp107)
- (36) 『自由教育真義』 序 p 1
- (37) 同前 p 2
- (38) 同前 p 159 傍点引用者
- (39) 同前 pp26~27
- (40) 同前 pp27~29
- (41) 同前 pp12~13
- (42) 同前 pp 2 ~ 3
- (43) 同前 pp14~15
- (44) 同前 p 22
- (45) 社会的教育学の影響下にあった教育の実態を批判した「小学教員に告ぐ」(明治37年)を指す。
- (46) 同前 pp54~55
- (47) 同前 p 129
- (48) 同前 自序 p 6
- (49) 同前
- (50) 同前 pp29~30
- (51) 同前 p 197
- (52) 同前 p 184
- (53) 同前 pp298~300
- (54) 木下は、明治5年に生まれ、明治43年に鹿児島師範学校教頭から、新設の鹿児島女子師範学校長に就任した。その後大正6年には京都女子師範学校長に招かれ、大正8年には奈良女子師範学校教授兼同附小主事に転任し、退官するまで同校に留まることになった。
- (55) 同書 目黒書店 pp 1 ~ 3
- (56) 同前 pp77~78
- (57) 同前 p 239
- (58) 同前 pp 3 ~ 5
- (59) 同前 pp28~29
- (60) 同前 pp78~79
- (61) 同前 p 461
- (62) 同前 pp461~462
- (63) 同前 p 466
- (64) 同前 p 482
- (65) 同前 pp35~36
- (66) 同前 pp255~256
- (67) 同前 p 36
- (68) 同前 p 40

- (69) 同前 P 104
- (70) 同前 P 144
- (71) 同前 P 144
- (72) 小原国芳『日本新教育百年史』第 1 卷 P 181
- (73) 『学習原論』 pp58~59 傍点引用者
- (74) 同前 pp63~64
- (75) 桜井 石丸 小森『学校体操教材の学理的解説』津村有為堂 大正 年 序 P 2
- (76) 同前 P 5
- (77) 桜井 今井『合理的体操学』広文堂書店 P 1
- (78) 同前 序 P 2
- (79) 同前 P 16
- (80) 同前 P 8
- (81) 『桜井博士体育講演集』津村有為堂 pp13~14 (図 3) は, P 280
- (82) 『合理的体操学』 P 6
- (83) 同書 広文堂 P 6
- (84) 同前 pp 8~9
- (85) 同前 P 17
- (86) 同前 P 17
- (87) 同前 pp23~24
- (88) 同前 pp43~44
- (89) 同前 pp44~45
- (90) 同前 P 48
- (91) 同前 P 6
- (92) 同前 P 48
- (93) 同前 P 71
- (94) 同前 P 71
- (95) 同前 pp72~73
- (96) 同前 P 73
- (97) 同前 P 51
- (98) 同前 P 53
- (99) 同前 pp51~52
- (100) 同前 P 58
- (101) 同前 P 63
- (102) 同前 P 64
- (103) 同前 pp65~67
- (104) 同書 高島平三郎校閲 隆文館 4~5
- (105) 同前 pp 8~9
- (106) 同前 P 33
- (107) 同前 P 119
- (108) 同前 P 33
- (109) 同前 P 33
- (110) 同前 P 46
- (111) 同前 pp46~47
- (112) 同前 pp130
- (113) 同前 pp47
- (114) 同前 P 9
- (115) 同前 P 10

- (16) 同前 P 11
- (17) 同前 pp13～14
- (18) 同前 P 14
- (19) 同前 P 15
- (20) 同前 P 10
- (21) 同前 P 30
- (22) 同前 P 16
- (23) 同前 pp17～18
- (24) 同前 P 109
- (25) 同前 内外出版 P 130
- (26) 同前 P 130
- (27) 同前 P 141
- (28) 同前 pp141～142
- (29) 同前 pp142～143
- (30) 同前 P 143
- (31) 同前 pp144～145
- (32) 同書 大日本学術協議会蔵版 P 14
- (33) 同前 P 22
- (34) 同前 P 22
- (35) 同前 pp 1～2
- (36) 同前 pp144～145
- (37) 同前 pp154～155
- (38) 『明日の教育』大正14年1月号 pp51～52
- (39) 同前 P 52～53

なお、この時期の他の自由体育論については、別の機会にふれているので、それにゆずりたい。(拙論『大正期における自由主義体育思想の研究(Ⅰ)(Ⅱ)』鳥取大学教育学部研究報告 第18巻第1号 2号 昭和51年)

- (40) このことは、大正自由教育が、明治教育の断絶のうえに、それとも連続として成立したのかという、の評価の問題にかかわってくる。

(昭和63年4月20日受理)